

Casale, Rita; Röhner, Charlotte; Schaarschuch, Andreas; Sünker, Heinz
**Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der
Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft**

Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 43-66



Quellenangabe/ Reference:

Casale, Rita; Röhner, Charlotte; Schaarschuch, Andreas; Sünker, Heinz: Entkopplung von
Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft -
In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 41, S. 43-66 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-40286 - DOI:
10.25656/01:4028

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-40286>

<https://doi.org/10.25656/01:4028>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 41

21. Jahrgang 2010

ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	9
-----------------	---

Beiträge

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht	11
---	----

Hannelore Faulstich-Wieland, Ingo Niehaus, Barbara Scholand

Lehramt Grundschule: „niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs“ versus „ich liebe Kinder“. Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt	27
--	----

Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch, Heinz Sünker

Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft	43
---	----

Beiträge des Workshops *Verändert der Europäische Qualifikationsrahmen die Hochschullandschaft?*

Werner Thole, Ingrid Lohmann

Vom Bologna-Prozess über den Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen	67
--	----

Ulrich Bartosch

Die Europäisierung der Hochschullandschaft und die Einführung von Qualifikationsrahmen	73
--	----

Karin Böllert

Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	93
---	----

Barbara M. Kehm

Zwischen Konvergenz und Vielfalt. Die Rolle von Qualifikationsrahmen
für die Struktur von Abschlüssen und Studiengängen 101

Winfried Heidemann

EQF und ECVET: Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen
im Bildungssystem 105

Rudolf Tippelt

Deutscher Qualifikationsrahmen und European Qualifications Framework
– die Perspektive der Weiterbildung 113

Andrea Liesner

Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft
– Dynamik der Autonomiedemontage 119

Edwin Keiner

Der Qualifikationsrahmen aus professionstheoretischer Perspektive
– ein Kommentar zu Diskussionen in der Erziehungswissenschaft 127

Beiträge zum 22. DGfE-Kongress *Bildung in der Demokratie*

Rudolf Tippelt

Rede zur Eröffnung des DGfE-Kongresses *Bildung in der Demokratie*
am 15. März 2010 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 135

Rudolf Tippelt

Bericht des Vorsitzenden über die Vorstandsperiode 2008 bis 2010
im Rahmen der Mitgliederversammlung der DGfE in Mainz
am 16. März 2010 141

Werner Thole

Bericht des Schatzmeisters für den Zeitraum vom 1. Januar 2008
bis März 2010 152

Werner Thole

„Die Erziehungswissenschaft muss gesellschaftlich relevante Fragen
aufgreifen.“ Laudatio für Hans Thiersch anlässlich der Verleihung
des Ernst Christian Trapp-Preises 156

Hans Thiersch

Dankesrede anlässlich der Verleihung des Ernst Christian Trapp-Preises	161
---	-----

Hans-Christoph Koller

Laudatio für Walter Hornstein anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE	166
---	-----

Ingrid Lohmann

Laudatio für Volker Lenhart anlässlich der Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DGfE	169
---	-----

Hans-Rüdiger Müller

DGfE-Förderpreis 2010 für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler – Laudationes für die Preisträgerinnen und Preisträger	173
--	-----

Barbara Budrich

(Meinungs-)Bildung in der Demokratie Am Beispiel der Jury für den Barbara Budrich Posterpreis	175
--	-----

Mitteilungen des Vorstands

Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft	179
---	-----

Mitglieder des Ethik-Rats	184
---------------------------------	-----

Einrichtung einer ExpertInnenkommission <i>Physische, psychische und sexuelle Gewalt von PädagogInnen gegen SchülerInnen, Kinder und Jugendliche</i> – Presseerklärung	185
--	-----

Überlegungen zur Problematik von Peer-Review-Verfahren bei Publikationen	186
---	-----

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 Historische Bildungsforschung	195
---	-----

Sektion 2 Allgemeine Erziehungswissenschaft	205
---	-----

Inhaltsverzeichnis

Sektion 3	International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft	211
Sektion 5	Schulpädagogik	212
Sektion 7	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	213
Sektion 8	Sozialpädagogik	215
Sektion 10	Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	218
Sektion 11	Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	220
Sektion 12	Medienpädagogik	221

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	225
--------------------------------	-----

Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik

Deutscher Hochschulverband lehnt Pläne für Umsetzung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ab	238
--	-----

DGB: Die Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen sind ausgesetzt – Hochschulen fordern kompletten Neustart	239
---	-----

DFG: „Qualität statt Quantität“ – Neue Regeln für Publikationsangaben in Förderanträgen und Abschlussberichten	243
--	-----

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) & Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI): Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft	246
--	-----

Hans Böckler Stiftung (HBS): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft	249
--	-----

European University Association (EUA) to publish ‘annual review’ of worldwide university rankings	250
---	-----

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät: <i>Master of Arts Rehabilitationswissenschaften</i>	251
Nachwuchsakademie <i>Empirische Schul- und Unterrichtsforschung</i>	252
Kostenfreie Online-Zeitschrift <i>Schulpädagogik-heute</i>	252
Deutscher Bibliotheksverband kritisiert Einschränkungen bei Informationsversorgung in Bildung und Wissenschaft	253
European Educational Research Journal – <i>Open Invitation</i>	254
 <i>Ausschreibungen, Preise</i>	
DGfE-Nachwuchspreis 2012	255
Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung 2011	255
Reisestipendien für NachwuchswissenschaftlerInnen der Sektion Historische Bildungsforschung	256
Aloys Fischer-Grundschulforschungspreis 2010	256
 <i>Tagungskalender</i>	 259
 <i>Personalia</i>	
Nachruf auf Fritz-Ulrich Kolbe	271
 <i>Impressum</i>	

Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft

*Rita Casale, Charlotte Röhner, Andreas Schaarschuch,
Heinz Sünker*

1 Reform der Lehrerbildung: Der Fall Nordrhein-Westfalen

Die Reform und die Kritik der universitären Lehrerbildung nehmen in der Bildungsdiskussion traditionell einen hohen Raum ein und sind Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Diskussion wie professionstheoretischer Überlegungen und Maßnahmen. Die Lehrerbildung unterliegt den gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Ausbildung, die historisch variieren und von unterschiedlichen politischen Steuerungsstrategien geprägt sind. Die aktuelle Entwicklung der primären, sekundären und tertiären Bildungsbereiche ist durch eine umfassende Neubestimmung und durch globale Maßnahmen der Regulierung des Bildungswesens bestimmt, wie sie durch die Beschlüsse internationaler Organisationen und Einrichtungen sowie die Gremien der Europäischen Union zur Entwicklung des europäischen Bildungs-, Handels- und Dienstleistungsbereichs definiert sind. Die Entstaatlichung des Bildungs- und Hochschulbereichs wie auch weiterer gesellschaftlicher Dienstleistungsbereiche (Thole et al. 2006) und ihre Ausrichtung an den marktwirtschaftlichen Prinzipien von Effizienz und managerialistischer Steuerung haben in Schulen und Hochschulen zu bedeutsamen Veränderungen geführt. Nach Maßgabe der OECD soll über die international vergleichenden Schulleistungsstudien die Effektivität schulischer Bildung, die als Voraussetzung für den zukünftigen wirtschaftlichen Erfolg der OECD-Staaten betrachtet wird, im gemeinsamen Wirtschaftsraum sichergestellt werden. Schulen wie Hochschulen werden an Effizienzkriterien ausgerichtet und gleichzeitig neuen Steuerungsmodellen unterstellt, die auf Selbstverantwortung der Institutionen und ihrer Leistungen zielen.

Die grundlegende Transformation von der *Input-* zur *Output-*Orientierung, die in Schulen wie in Hochschulen die Entwicklung bestimmt, stellt einen in Begrifflichkeit und Semantik fundamentalen Wandel im Verständnis von Bildung und Ausbildung dar. Während den Bildungsinstitutionen zum einen unter dem Etikett von Schul- und Hochschulautonomie programmatisch Handlungs- und Gestaltungsautonomie eröffnet wird, werden sie zum

anderen an Effizienzkriterien ausgerichtet und in ihrer Leistungsbilanz beurteilt. Die Effizienz von Hochschulen bemisst sich nach ihren wissenschaftlichen Leistungen in Lehre und Forschung, die nach unterschiedlichen internen und externen Maßstäben beurteilt werden. Die ‚Dogmatik der Mobilisierung und Beschleunigung von Bildung‘ (Jann 2010, 255) lautet im Hochschulbereich ‚mehr Absolventen, mehr Promotionen und mehr Drittmittel‘ und beinhaltet die Beurteilung wissenschaftlicher Leistungen in Forschung und Lehre nach output-orientierten Kriterien.

Die Effizienz schulischer Leistungen zeigt sich in der Höhe der Kompetenzen, die in nationalen und internationalen Schulleistungsstudien erreicht werden. Da die Qualität der Schulleistungen von der Qualität der Lehrerbildung abhängt, stehen Lehrerbildung und das Bildungs- und Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern in einem ursächlichen, wenn auch nicht unilateralen Zusammenhang. Die politischen Maßnahmen auf Seiten der schulischen Bildung haben zu einer Ausrichtung des Lernens an Kompetenzerwartungen, zu verbindlichen Bildungsstandards und einer evaluationsorientierten Steuerung von Schulen geführt. In der Folge wurde auch die Lehrerbildung durch die KMK 2004 an Standards und Kompetenzen beruflichen Handelns ausgerichtet und mit dem bereits zuvor eingeleiteten Reformprozess der universitären Studiengänge nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses verknüpft.

Die Reform der lehrerbildenden Studiengänge nach den Strukturvorgaben der europäischen Hochschulreform wurde im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich vorangetrieben (vgl. Oelkers 2009). Im Folgenden wird die Entwicklung der Lehrerbildungsreform am Beispiel Nordrhein-Westfalens in den Blick genommen, weil in diesem Bundesland die Umstellung auf die gestufte Lehrerbildung in Modellversuchen frühzeitig aufgegriffen und durch die Landesgesetzgebung 2009 neu ausgerichtet wurde. Die in der Phase von Modellversuchen erprobten Studiengänge hatten die Aufgabe, die universitäre Lehrerbildung in den Bologna-Prozess einzubeziehen und mit den akademischen Studiengängen kompatibel zu machen. Die Ergebnisse der Modellversuche wurden auf der Landesebene nicht systematisch ausgewertet und berücksichtigt, sondern flossen durch die politische Willensbildung nach der Landtagswahl 2005 nur implizit in den weiteren Reformprozess der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen ein. Die CDU-geführte Landesregierung beauftragte eine Expertenkommission unter Leitung von Jürgen Baumert, Empfehlungen zur Lehrerbildung zu erarbeiten, die als wissenschaftliche Expertise die Grundlage der Landesgesetzgebung zur Reform der Lehrerbildung bildete (Expertenkommission zur Ersten Phase der Lehrerbildung in NRW 2007). Als Leitbild einer berufswissenschaftlich orientierten Lehrerbildung schloss sich die

Expertenkommission an das Lehrerbildungsmodell der KMK an, das die Entstehung von Professionalität und Expertise als einen aktiv gestalteten und diskursiv angelegten berufsbiographischen Prozess versteht. Dazu heißt es in der Stellungnahme der Expertenkommission (2007, 14):

„Für die Erste Phase der Lehramtsausbildung entwirft die KMK-Kommission ein Modell, das als Standard einer berufswissenschaftlich orientierten universitären Lehrerausbildung gelten kann und unmittelbar an die internationale Diskussion anschließt. Dieses Modell lässt sich knapp als verantwortungsvoll organisierte und institutionell abgesicherte Orchestrierung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen – insbesondere erziehungswissenschaftlichen und psychologischen – sowie berufspraktischen Studien beschreiben, wobei auf keines dieser Elemente verzichtet werden kann.“

Die Expertenkommission befasste sich mit den Strukturfragen der Lehrerbildung nach dem Bologna-Prozess und der institutionellen Verankerung der Lehrerbildung an den Universitäten, setzte sich mit programmatischen Fragen nach Kompetenzen, Standards und Kerncurricula in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen auseinander und nahm die Ausbildungsqualität sowie Fragen der Qualitätssicherung in den Blick. Die handlungsleitenden Empfehlungen der Expertenkommission für die Landesgesetzgebung lassen sich im Wesentlichen wie folgt bilanzieren:

1. Die Verantwortung für die Erste Phase der Lehrerbildung wird ausschließlich den Hochschulen übertragen. Das Erste Staatsexamen wird durch den universitären Abschluss (Master of Education) ersetzt. Die Hochschulen werden verpflichtet, im Rahmen von Akkreditierungsprozessen „die transparente Gestaltung und Qualitätssicherung der Lehramtsausbildung nachzuweisen. Die Staatsseite ist für die Erstellung von Rahmenvorgaben für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen verantwortlich und wird an der Akkreditierung beteiligt“ (ebd., 6).
2. Neu zu schaffende Zentren für die Lehrerbildung (ZfL) sollen die Professionalisierung der Lehrerbildung sicherstellen, eine effiziente Steuerung oberhalb der Fakultäten und Fachbereiche leisten und eine zentrale Verantwortung für die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten übernehmen.
3. Die Lehramtsstudiengänge werden auf differentielle Tätigkeitsanforderungen und entsprechende Kompetenzprofile bezogen. Daher empfiehlt die Kommission für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen den Zuschnitt auf drei Ausbildungsgänge: Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen (mit entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule) und Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Das bisherige stufenübergreifende Lehramt (Grund-, Haupt- und Realschule) soll aufgrund der jeweils besonderen Tätigkeitsprofile nicht fortgeführt werden.

4. Um eine berufswissenschaftlich orientierte Lehrerbildung sicherzustellen, wird der Ausbau von Fachdidaktiken zu empirisch forschenden Disziplinen empfohlen.
5. Als Maßnahme der Qualitätssicherung wird die standortübergreifende Evaluation berufsbezogener Kernmodule in den Bildungswissenschaften empfohlen.
6. Eine intensivere Kooperation als vorher zwischen Staats- und Hochschuleseite respektive von Erster und Zweiter Phase wird als bedeutende flankierende Maßnahme für den Reformprozess herausgestellt.

Im Lehramtsgesetz 2009 des Landes NRW wurden die zentralen Empfehlungen der Expertenkommission kodifiziert und die gestufte Lehrerbildung landesweit verbindlich eingeführt. Von bundesweiter Bedeutung ist die Entscheidung des Landesgesetzgebers, für alle Lehramtsstudiengänge nach dem BA-MA-Modell eine gleich lange Studiendauer festzulegen und das Grundschullehramt mit fünfjähriger Regelstudienzeit neu einzuführen. Die Universitäten werden verpflichtet, Zentren für die Lehrerbildung einzurichten und die Studierbarkeit und Ausbildungsqualität zu gewährleisten. Abweichend von den Empfehlungen der Expertenkommission wird die Eigenständigkeit von Erster und Zweiter Phase modifiziert und die Einführung eines Praxissemesters in universitärer Verantwortung gesetzlich vorgeschrieben, das zu einer Verkürzung der Ausbildungszeiten im Referendariat führen soll.

Die Autonomie und die Verantwortung der Hochschulen in der curricularen Gestaltung der Studiengänge werden jedoch durch die *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtzzugangsverordnung – LZV 2009) konterkariert und externen Maßstäben unterstellt. So schreiben die Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsprofile für die einzelnen Lehrämter, die in den staatlichen Vorschriften definiert sind, detailliert und mit punktgenauem Workload vor, welche Ausbildungsinhalte in den einzelnen Lehramtsstudiengängen erwartet werden. Das Spannungsverhältnis von Hochschulautonomie und staatlicher Steuerung verlagert sich durch die Vorschriften der LZV einseitig zugunsten des Staates und der Abnehmerseite von akademischen Ausbildungsleistungen.

Die Hochschulen des Landes NRW stehen nun vor der Aufgabe, die durchaus widersprüchlichen Anforderungen von Hochschul- und Lehrerbildungsreform konstruktiv zu lösen und curricular wie strukturell umzusetzen. In landesweiten Tagungen zur Reform der universitären Lehrerbildung, die unter der Verantwortung der zuständigen Ministerien vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Paderborn durchgeführt wurden, standen Fragen der strukturellen und curricularen Umsetzung des neuen Lehrerbildungsgesetzes und seiner Ausführungsbestimmungen im Zentrum der Dis-

kussion. Dabei zeichnen sich unterschiedliche Strukturmodelle in der Gestaltung der BA- und der MA-Phase ab. Eine Modellvariante geht von einer weitgehenden Polyvalenz in der BA-Phase aus, die überwiegend fachwissenschaftlich ausgerichtet ist und die berufsorientierte Professionalisierung erst in der Masterphase vorsieht, das zweite Modell sieht eine enge Verzahnung der fachwissenschaftlichen, didaktischen sowie bildungswissenschaftlichen Ausbildungsinhalte in der BA- und der MA-Phase und einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau vor. Welches der Modelle langfristig die besseren Ausbildungserfolge gewährleistet, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht beantwortet werden und muss einer ergebnisorientierten Überprüfung überlassen bleiben.

Im Kontext dieser grundlegenden Diskussion um die Reform der Hochschulstudiengänge und der universitären Lehrerbildung hat sich auch die Erziehungswissenschaft mit der Reform der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge und der Bedeutung der Disziplin für die Lehrerbildung befasst und ein Kerncurriculum entwickelt, das sowohl für die Ausbildung im Fach wie für die Lehrerbildung Ausbildungsinhalte definiert. Diese Entwicklung korrespondiert mit der Diskussion um Standards für die Lehrerbildung, wie sie von der KMK verabschiedet wurden. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in der Definition und Ausrichtung erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte für die Lehrerbildung zeigen, soll nun erörtert werden. Der Blick wird auf den programmatischen Perspektivwechsel gerichtet, der semantisch im Wechsel von der Verwendung des Begriffs *Erziehungswissenschaft* als unverzichtbaren Bausteins der Lehrerbildung hin zu einer Definition von *Bildungswissenschaften* vollzogen wird, die beanspruchen, ein neues normatives Paradigma von Bildung und Ausbildung darzustellen (CERI 2002/2007, 9).

Ausgangspunkt sind aktuelle Entwicklungen in der strukturellen und curricularen Neuorganisation der Lehrerbildung, die – wie an der Technischen Universität München, der Leuphana Universität Lüneburg oder jüngst an der Bergischen Universität Wuppertal – zur Einführung einer *School of Education* führten, an der die psychologisch-empirisch orientierten Bildungswissenschaften konzentriert und als neue wissenschaftliche Leitdisziplin für die Lehrerbildung etabliert werden.

Auch die in Folge des neuen Lehramtsgesetzes in NRW initiierte Studie *Bildungswissenschaftliches Wissen und Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung in Nordrhein Westfalen* (BILWISS), die unter der Leitung von J. Baumert, M. Kunter, D. Leutner und E. Terhart als Begleitstudie zur Entwicklung von Professionalität des Pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen in einem mehrstufigen Verfahren durchgeführt wird, beansprucht, das bildungswissenschaftliche Wissen von AbsolventInnen der

universitären Lehrerbildung theoretisch zu konzeptualisieren und empirisch zu vermessen. Im Rahmen einer Delphi-Studie zum BILWISS-Projekt wurden ExpertInnen um ihre Bewertung bildungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte gebeten, die von der verantwortlichen Wissenschaftlergruppe als curricular relevant identifiziert und über die Expertenbefragung gewichtet wurden.

Das vorgelegte bildungswissenschaftliche Curriculum, das in einem zweistufigen Bewertungsverfahren konzeptualisiert wurde, weist ein deutliches Übergewicht psychologischer Ausbildungsinhalte zu Lasten erziehungswissenschaftlichen Wissens auf. Mit der Entwicklung eines Testverfahrens zum bildungswissenschaftlichen Curriculum von AbsolventInnen der universitären Lehrerbildung wird für die Evaluation der Bildungswissenschaften ein Instrument entwickelt, mit dessen Hilfe die Lehr- und Ausbildungsleistungen der Universitäten beurteilt werden können. Man kann davon ausgehen, dass mit der Entwicklung dieses Testverfahrens durch die Expertengruppe des Max-Planck-Instituts bundesweit Maßstäbe für die bildungswissenschaftlichen Ausbildungscurricula gesetzt werden. Welche theoretischen Implikationen, Vorannahmen und curricularen Zieldimensionen in die Konzeption eines Testinstruments zur Evaluation bildungswissenschaftlichen Wissens in der Lehrerbildung eingingen, soll im Folgenden diskutiert und in seiner Bedeutung für die Lehrerbildung beurteilt werden. Dabei wird zu zeigen sein, dass es einen stringenten Zusammenhang zwischen der Rationalisierung des Bildungssystems durch internationale Organisationen wie die OECD, transnationaler Bildungsdienstleister wie PISA (Flitner 2006) und der nationalen Bildungsentwicklung in Schule, Hochschule und Lehrerbildung gibt.

2 Von der Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften: Ein neues normatives Paradigma?

2.1 Die Scharnierfunktion der Experten zwischen Wirtschaft, Politik und Wissenschaft, zwischen nationaler und internationaler Ebene

Unserer Analyse nach findet im Moment auf disziplinärer Ebene ein normativer Übergang von der Erziehungswissenschaft zu den sogenannten Bildungswissenschaften statt. Dieser Übergang wird, wie angesprochen, sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene von Organisationen oder Kommissionen von Experten mit Reformimpetus implementiert. An den Universitäten wird dieser Prozess in Zusammenhang mit der oben geschilderten Reform der Lehrerbildung unterschiedlich umgesetzt, in den einschlägigen Fachgesellschaften wird er selten kritisiert oder gar offensiv behindert,

sondern eher stillschweigend beobachtet. Dieser normative Übergang hat pädagogische, institutionelle, ökonomische und wissenschaftsgeschichtliche Voraussetzungen und Implikationen, die sowohl die Fassung der Schule als gesellschaftliche Institution mit einem bestimmtem sozialen Auftrag, nämlich dem der zukünftigen sozialen und politischen Teilhabe aller BürgerInnen, als auch das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungswissenschaft als Universitätsfach betreffen. Die Erziehungswissenschaft sollte sich unseres Erachtens darum bemühen, das Phänomen in seiner Komplexität zu erklären und die disziplinären Konsequenzen herauszustellen, welche die curriculare und organisatorische Institutionalisierung der Bildungswissenschaften mit sich bringen.

Obwohl eine solche Institutionalisierung, wie wir gesehen haben, spezifische regionale und nationale Formen annimmt, wird ihre Implementierung und Kanonisierung dezidiert von Organisationen wie der OECD betrieben, die als Berater der weltweit ökonomisch entwickeltesten Länder agieren. Die OECD fungiert auf der Weltbühne als Scharnier in einem historischen Moment, das von verschiedenen Transformationsprozessen geprägt ist: Starke Ökonomisierung der Politik, Entstehung neuer ökonomischer und politischer Mächte sowie transnationaler Konstellationen – wie die der EU – und, vor allem im europäischen Kontext, die politische und ökonomische Krise nationalstaatlicher Wohlfahrtspolitik (Radtke 2008).

Im Bildungsbereich macht sich die OECD zur Interpretin internationaler ökonomischer Interessen, die sowohl transnational (europäisch) als auch national politisch zu gestalten sind. Die aktuellen Bildungsreformen sind in diesem Sinn weder national noch international. Sie sind von internationalen bzw. globalen ökonomischen Erfordernissen inspiriert und müssen doch dem Korsett der nationalen bzw. lokalen Bildungseinrichtungen angepasst werden (Flitner 2006, Münch 2009). Die Verweise bei der Umsetzung von Bildungsreformen auf Internationalisierungsprozesse und auf die Programme der EU-Agenda gelten einerseits als Legitimationsrahmen für die Einführung von Bildungsreformen, die aber eher als eine Reaktion auf die ökonomische und politische Krise europäischer Nationalstaaten zu betrachten sind. Andererseits verändert das Heranziehen eines – auch wenn nur ökonomisch – internationalen bzw. europäischen Legitimationsrahmens die traditionell nationale Prägung des Bildungssystems entscheidend (Anderson 1983/1996).

Die Effekte solcher Transformationen sind, was ihre Logik angeht, hybrid. Der internationale Bezugsrahmen macht den Zusammenhang von nationaler Identität (Sprache, kultureller Kanon, nationale Geschichte etc.) und Bildungssystem obsolet. Damit gilt in dieser Logik das ganze Fächerspektrum des neuzeitlichen Verständnisses von Allgemeinbildung als antiquiert. Das schließt aber nicht aus, dass durch Initiativen wie z.B. die

sogenannte Exzellenzinitiative für die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland die nationalistische Argumentation erneuert wird. Die Bedeutung des Bildungssystems für die durch bessere Befähigung für den Wettbewerb gerettete Nation ist aber trotz aller politischen rhetorischen Bemühungen nur eine ökonomische.

In dieser Perspektive ist die OECD als internationale Expertenorganisation als Akteurin der aktuellen Bildungsreformen mit koordinierender, organisatorischer und kanonisierender Funktion zu sehen. Ihre Berichte haben eine performative Funktion: Sie schaffen eine Wirklichkeit, die es in enger Kooperation mit den lokalen Experten und Institutionen zu realisieren gilt, und sie fungieren als Bezugsrahmen.

2.2 *Lernwissenschaft als Bildungswissenschaft: Das indirekte Diktat der OECD und seine nationale Übersetzung*

Die OECD-gesteuerten Bildungsreformen vor allem im Fall der Lehrerbildung – einem Sektor mit starker nationaler Prägung in seiner institutionellen und curricularen Gestaltung – realisieren sich auf nationaler und lokaler Ebene durch eine Reihe von ‚Übersetzungsarbeiten‘, deren Funktion eine doppelte ist. Es geht zum einen um die semantische und inhaltliche Anpassung internationaler Debatten an nationale wissenschaftliche Traditionen. Zum anderen soll auch bei der Einführung von neuen Maßnahmen durch eine bemühte Rücksichtnahme auf nationale Traditionen Widerstand verhindert werden. Allerdings handelt es sich dabei um eine Rücksichtnahme, die sich oft als rein semantische Anpassung erweist: *Learning Science* wird einfach mit Bildungswissenschaft übersetzt. Das ist, wenn auch keine präzise, so doch sicher eine geschickte Übersetzung, bedenkt man – jenseits jeder inhaltlichen Diskussion – die Bedeutung des Begriffs Bildung für das nationale Selbstverständnis der deutschen Kultur und Universität (Bollenbeck 1994).

Mit einer sensiblen Anpassung oder einem nationalem Transfer ist das Problem jedoch nicht einfach gelöst, da dem Bildungsbegriff eine ganz andere theoretische Konstellation als dem psychologisch gefassten Lernbegriff der *Learning Science* und ein anderes Verständnis der Wissensarchitektur sowie deren schulischer und universitärer Umsetzung zugrunde liegt.

Im Folgenden wird auf einen Bericht der OECD von 2002 mit dem Titel *Understanding the Brain. Toward a New Learning Science* eingegangen, der 2007 mit dem noch emphatischeren Titel *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* neu herausgegeben wurde. In diesem Bericht des OECD-eigenen *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) ist der epistemologische Rahmen für ein neues Verständnis von Lehrerbildung fixiert. Darin wird die ökonomische und soziale Bedeutung von Erziehung

und Lernen durch den äußerst problematischen Begriff der Evidenz ersetzt, der sich nichtsdestotrotz in den letzten Jahren in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen eingebürgert hat.

Das wird deutlich, wenn man einen weiteren Text berücksichtigt, an den der Bericht von 2002 direkt anschließt. Es handelt sich um eine Schrift der OECD mit dem Titel *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*: Expliziter Bezugspunkt dieses OECD-Berichts von 2001 sind die ökonomischen Theorien des Humankapitals, die durch Bezüge auf die Analysen von M. Weber, E. Durkheim und nicht zuletzt von P. Bourdieu¹ über die Relevanz von sozialem und kulturellem Kapital und des gesellschaftlichen Zusammenhangs gewissermaßen ‚sozialdemokratisiert‘ werden. Humankapital ist nach dieser Version: „The knowledge, skills, competencies and attributes embodied in individuals that facilitate the creation of personal, social and economic well-being“ (OECD 2001, 16). Der Bericht von 2002 geht sodann von der Evidenz der ökonomischen Bedeutung von Erziehung und Lernen aus, distanziert sich aber implizit von den Gesellschaftstheorien des vorhergegangenen Berichts. Der gesellschaftliche Zusammenhang wird nun rein psychologisch gedacht. Die konzeptionelle Ökonomisierung von Erziehung und Bildung auf der Basis des Evidenzbegriffs wird programmatisch durch eine Psychologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse realisiert, die sich auf einen eng psychologisch gefassten Lernbegriff (kritisch dazu Meyer-Drawe 2008) stützt: „The challenge is to create a learning society (not a ‚knowledge society‘) for the 21st century“ (OECD 2002, 23). Dafür sei nicht nur eine Reform sondern eine „Revolution“ der Lehrerbildung („revolution, not reform“, ebd., 26) notwendig, wofür unterschiedliche Schritte zu tun seien: Die Entwicklung eines neuen Curriculums, die Gründung einer neuen Wissenschaft und die Reorganisation der Struktur der Universitäten, der Organisation der Forschung und der schulischen Curricula.

2.3 Die Festlegung eines *minimum essential global curriculum als Auflösung nationaler Wissenstraditionen*

Erster Schritt dieser Revolution ist die Gründung einer bis dato nicht existierenden Wissenschaft – der Lernwissenschaft, für die ein „*minimum essential global curriculum*“ im Gegensatz zu den herkömmlichen nationalen Curricula

1 Es ist hier zumindest darauf hinzuweisen, dass in der Erziehungswissenschaft eine Analyse der epistemologischen Kompatibilität der Theorien des Humankapitals (u.a. von Th. Schulze, von Hayek, G. Becker und M. Friedmann) mit den Konzepten von sozialem und kulturellem Kapital des viel rezipierten Soziologen Pierre Bourdieu nicht weiter verschoben werden sollte.

festzulegen sei. Zentrale Elemente des *minimum essential global curriculum* bilden „literacy“, „cultural literacy“, „numeracy“, „learning how to learn“, „soft skills“ und „ethics“. Zu *literacy* gehört auch die Kenntnis des Englischen als zweiter Sprache, zu *cultural literacy* gehören die „essentials“ von Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft und Technologien sowie künstlerische Tätigkeiten. Zentrales Element bildet jedoch das „Lernen des Lernens“, das neurowissenschaftlich gefasst wird: „Including, of course, elements of cognitive neuroscience: the nature of the brain, how the brain learns etc.“ (ebd., 23).

Der Unterschied des neuen Curriculums im Vergleich zum herkömmlichen besteht nicht nur in der Verschlankung der nationalen Wissenstraditionen und in der Entkernung der Fächer zugunsten allgemeiner, überblicksartiger Kenntnisse, sondern auch in der Umkehrung der internen Logik: Betrachtet man als wesentliche curriculare Elemente *knowledge*, *skills* und *attitudes*, so werden diese im traditionellen Curriculum in einer bestimmten Reihenfolge gedacht, der zufolge Wissen die Voraussetzung für Kompetenzen sei, die ihrerseits die Bedingungen für persönliche Einstellungen darstellten. Diese Reihenfolge wird im Kürzel KSA erfasst. Das neue Curriculum kehrt die Reihenfolge und die darin fixierten Prioritäten in einer neuen Ordnung um und formalisiert sie mit ASK. Persönliche Einstellungen wie Motivation, Kommunikations- und Teamfähigkeiten, Organisation und Problemlösung werden vorrangiger als Wissen, das auch noch dem Erwerb von Kompetenzen nachgestellt wird.² Nur das ASK-Curriculum passe zu einer „learning society“, die Wissen zum Instrumentarium für punktuelle Problemlösungen oder – man könnte auch sagen – für endlose kurzfristige und kurzatmige Reformen macht.

Dieses neue Curriculum negiert mit seiner Verhaftung in der Gegenwart eines der zentralen Grundelemente pädagogischen Wissens: Das Generationsverhältnis und die damit verbundene wissenschaftliche Tradierung. Dies äußert sich in der Darstellung der Vergangenheit bzw. der Geschichte als eines unnötigen Ballasts:

„What is clear is, that ‚the best of the past‘ is no longer necessarily the best for the future. In a society of little or no change, the wisdom of the elders and the experience of the past provide good guides for the young. But in an era of rapid and accelerating change this is no longer necessarily true. The young may be better placed than the old to judge what is essential, and what is merely desirable, for them to learn. Somewhere between these two extreme views, an inter-generational dialogue might be highly desirable“ (ebd., 23).

2 Es kann reiner Zufall sein, dass die einführende Vorlesung für den neuen Master of Education der frisch gegründeten School of Education an der Bergischen Universität Wuppertal „Kommunikation“ als Thema haben wird. Das hat vielleicht mit Zeitgeist zu tun – oder mit curricularen Entscheidungen, die erziehungswissenschaftliche Inhalte zu Gunsten der Vermittlung psychologischer Einstellungen systematisch zu ersetzen beabsichtigen.

Unsere Kritik an dieser Auffassung will nicht als Versuch verstanden werden, Tradition und nationale Wissensbestände zu retten, sondern sie richtet sich gegen die forcierte Reduktion von Komplexität, die dieses Programm beinhaltet und die sich wissenschaftlich in der Negation historischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge ausdrückt.

2.4 Die Geburt der Lernwissenschaft als Untergang der Erziehungswissenschaft

Der zweite Schritt für eine radikale Reform der Lehrerbildung besteht im Ersatz der durch die neue Wissenschaft überflüssig gewordenen Pädagogik. Dieser Ersatz sei notwendig, weil die bisher für die Lehrerbildung vorgesehene Pädagogik (Education) nicht zur wissenschaftlichen Grundlegung jener taue. Pädagogik sei eher eine Kunst als eine Wissenschaft:

„Education is not an autonomous discipline. Like medicine or architecture it relies on the other disciplines for its theoretical foundation. But, unlike architecture or medicine, education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science“ (ebd., 9).

Die Pädagogik sei eine vorwissenschaftliche Disziplin, die ihre theoretischen Grundlagen und ihre Methoden der Philosophie, der Soziologie, vor allem aber der Psychologie verdanke. Der Erfolg einer neuen Lehrerbildung sei aus diesem Grund mit dem Abschied vom pädagogischen Zugang zugunsten einer zu begründenden Lernwissenschaft verbunden.

Der Profilierung dieser neuen Wissenschaft hat die OECD drei internationale Kongresse mit programmatischem Charakter gewidmet: Das New Yorker Forum beim Sackler Institute (16.–17. Juni 2000) zum Thema „Brain Mechanisms and Early Learning“, die Konferenz von Granada in Spanien (1.–3. Febr. 2001) zum Thema „Brain Mechanisms and Youth Learning“ und die dritte Konferenz in Tokio (26.–27. April 2001) zum Thema „Brain Mechanisms and Learning in Ageing“. Aus der Zusammenschau der unterschiedlichen Lebensspannen und ihrer behaupteten jeweiligen Gehirnmechanismen wird die neurowissenschaftliche Ausrichtung der neuen Disziplin ersichtlich, deren bildbasierte Technologien die methodologische Grundlage der Lernwissenschaft bilden sollen.

Die Lernwissenschaft reduziere sich allerdings nicht auf die Neurowissenschaft. Sie sei vielmehr als eine transdisziplinäre Wissenschaft zu gestalten, die aus Neurowissenschaft, Psychologie, Medizin und Pädagogik bestehen solle, wobei die Neurowissenschaft den methodologischen und theoretischen Kern bilden müsse. Die Pädagogik wird in diesem Setting nur als „pädagogische Diagnostik“ verstanden, deren Funktion die Erhebung von

Lernstörungen und Lernhindernissen sei.³ Die Transdisziplinarität der Lernwissenschaft wird von einem interdisziplinären Verständnis wissenschaftlicher Forschung sauber unterschieden: Bei der Transdisziplinarität gehe es um eine „Fusion“ unterschiedlicher Disziplinen, welche die unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen und epistemologischen sowie methodologischen Voraussetzungen ausklammere und sich auf die Überschneidungselemente konzentriere. Im Fall der hier skizzierten Lernwissenschaft als Wissenschaft des Gehirns wird ein homogener Korpus wissenschaftlicher Zugänge vorausgesetzt, was die komplette Psychologisierung der Lehrerbildung sowohl bezüglich ihrer Forschungsmethode als auch hinsichtlich ihrer Inhalte impliziert. Und diese transdisziplinäre Ausrichtung der Lehrerbildung setzt nun gemäß OECD voraus: Die Einrichtung neuer Universitätsstrukturen (für die Bundesrepublik die Gründung von Schools of Education), eine neue wissenschaftliche Orchestrierung von Forschungszusammenhängen für die Entwicklung neuer Studiengänge sowie eine neue Festlegung schulischer Curricula, die den Akzent auf die Definition von Kompetenzen und Bildungsstandards setzen.

Eine genaue Analyse des hier nur skizzierten normativen Übergangs von der Erziehungswissenschaft zur Lernwissenschaft bzw. zur Bildungswissenschaft muss selbstverständlich differenzierter ausfallen und vor allem die unterschiedlichen Formen der lokalen Umsetzung der OECD-Direktiven berücksichtigen. Unser Anliegen ist zunächst, eine Tendenz zu bezeichnen, die nicht nur auf den schrumpfenden Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Lehrerbildung reduziert werden kann. Es geht vielmehr um das Verständnis wissenschaftlicher Forschung, um Ignoranz gegenüber unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen und um die Fassung von Professionalität im Bildungs- und Erziehungsbereich. Die Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft wird auf der Basis eines Verständnisses von Wissenschaft vorangetrieben, das Gegenstand und Methoden in eins setzt. Die Eigenständigkeit einer Disziplin stützt sich dagegen, im aristotelischen Sinn, auf die Unterschiede der Gegenstandsbereiche. Der Besonderheit der Gegenstände sollen die Forschungsmethoden angemessen sein. Ob die Frage nach der Formung und Entwicklung des Menschen im gesellschaftlichen Kontext rein psychologisch beantwortet werden kann, ist hingegen äußerst zweifelhaft.

3 Die bildungswissenschaftlichen Module, die an der School of Education der Technischen Universität München und der School of Education an der Leuphana Universität Lüneburg für die Masterstudiengänge des Lehramts definiert sind, belegen diese Entwicklung für den deutschsprachigen Raum und den neuen Typus der Lehrerbildung..

3 Am Ende? Das Projekt der Professionalisierung pädagogischen Handelns

Die durch die Lernwissenschaften gesetzte Postulierung des Vorrangs von *attitudes* und Kompetenzen und die damit intendierte Entwertung erziehungswissenschaftlichen Wissens berühren die Grundlagen pädagogischer Professionalität. Die Expertise jedweder Profession stützt sich seit ihrer Herausbildung in der Moderne in ihrem idealtypischen Entwurf auf einen an die Entwicklung der Wissenschaften gekoppelten Wissenskorpus über ihren Gegenstand und die methodische Bezugnahme auf konkret vorhandene „Fälle“ – seien es nun Personen, Situationen oder Problemkonstellationen. Die Struktur professionellen Handelns, in dieser inzwischen klassischen professionstheoretischen Perspektive als Einheit von wissenschaftlichem Wissen und hermeneutischer Fallinterpretation konzipiert (Oevermann 1996), ist zugleich der systematische Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis.

Werden pädagogische Professionen in dieser – an der freiberuflichen Praxis orientierten – Weise konzeptualisiert, so ist nicht zu übersehen, dass sie spezifischen Widersprüchen ausgesetzt sind, die ihrer Einbindung in konkrete, staatsförmige Institutionen und Organisationen geschuldet sind (Dewe/Radtke 1991, 153; Combe/Helsper 1996, 36ff.). Insofern war und ist die Professionalisierung pädagogischen Handelns stets ein Projekt – ein Projekt allerdings, dass trotz seiner Widersprüchlichkeit und Fragilität seit der Etablierung der Pädagogik als akademischer Disziplin an Universitäten mit Nachdruck betrieben wurde. Zugleich allerdings hat die Etablierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin in ähnlicher Weise Projektcharakter (Herzog 2005).

Die Professionalisierung pädagogischen Handelns gerät nun in zweifacher Weise unter existentiellen Druck: Hinsichtlich ihrer Wissensbasis sowie hinsichtlich ihrer – wie auch immer institutionell-organisationell relativierten – Autonomie in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand.

3.1 Konsequenzen einer veränderten Wissensbasis

Mit der progressiven Landnahme der Lernwissenschaft, respektive der faktisch als solche agierenden „Bildungswissenschaften“ als hybride Leitdisziplin der Lehrerbildung mit ihrer Fokussierung auf Kompetenzen, wird die Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-)Handelns von seiner originären Wissensbasis, von den systematisch generierten erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen und Methoden vorangetrieben. Zentral für die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Rahmen pädagogischer Professio-

nalität ist seine Heranziehung zur Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns – weniger seine wie immer geartete ‚Anwendung‘, wie es eine technologische Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses impliziert. Es ist jedoch genau *diese* Konstruktion von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, die Konzentration auf die *Anwendbarkeit* von Wissen, auf die politische Steuerung angewiesen ist und in der die Grundlage für die politische Förderung von Bildungsforschung und Lernwissenschaften zu suchen ist (hierzu grundlegend und nach wie vor aktuell Radtke 2003).

Die Kategorie der Kompetenz ist dabei das Verbindungsglied zwischen politischer und zunehmend auch managerieller Steuerung und einer technologischen Perspektive pädagogischen Handelns, in dessen Rahmen Kompetenzen als *Output* produziert werden, die der Messung zugänglich sind. Definierte Outputs, die als Standards fungieren, sollen die Basis für die politische Steuerung institutionalisierten Lernens abgeben. Um die Effekte von Programmen und Politiken im Rahmen institutionalisierten Lernens überprüfbar zu machen, ist es zum einen erforderlich, ein permanentes indikatorengestütztes Monitoring zu unterhalten. Diese Aufgabe wird von Seiten der politischen Steuerung der Bildungswissenschaft in Form der *Bildungsökonomie* zugewiesen.

Zum anderen geht es darum, Wissen über die Mittel und Techniken bereitzustellen, „mit denen auf der operativen Ebene die ‚Erziehungsprodukte‘ zu verbessern und die gesetzten Ziele effektiv zu erreichen sind. Auf der Mikroebene der einzelnen Handlung im Unterricht soll weiter und intensiver als bisher nach ‚Wenn-dann-Gesetzen‘ oder ‚Weg-Wissen‘ gesucht werden, das dem einzelnen Lehrer als Werkzeug in die Hand gegeben werden könne“ (Radtke 2003, 119). Diese Domäne ist der *Lehr-Lernforschung* zugeordnet (ebd.).

Hier wird eine Konzeption des Zusammenhangs von wissenschaftlichem Wissen und professionellem Handeln erkennbar, in deren Rahmen letzteres an die vorgeblich empirisch gesicherten Wissensbestände der Bildungs- und Lernwissenschaften gekoppelt werden soll. Problematisch an dieser Verknüpfung pädagogischen Handelns mit den Lernwissenschaften ist dabei, dass aufgrund der Wissensform, die auf Anwendbarkeit und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge abzielt und somit im Kern technologisch ausgerichtet ist, eine Handlungsform evoziert wird, der gleichermaßen ein technisches Verständnis ihrer Aufgabe unterlegt wird. Damit aber wird über die Anbindung an diesen speziellen Wissenstypus das Projekt der Professionalisierung pädagogischen Handelns widerrufen und in eine Richtung gelenkt, das die Handelnden wesentlich als Anwender konzipiert, welche die ‚richtigen‘ Erkenntnisse in ‚richtiger‘ Weise planvoll umzusetzen haben, um den ent-

sprechenden Output herzustellen. Professionelle werden so auf den Status von ExpertInnen reduziert.

Die Folgen sind absehbar: Es ist ein lange bekanntes Argument, dass aufgrund der Komplexität interaktiver pädagogischer Situationen und der subjektiven Sinnhorizonte der an ihnen Beteiligten mit ihren nicht vorhersagbaren Handlungen systematisch Kontingenzen erzeugt werden, die sich planvollem Handeln verweigern. So wird vor diesem Hintergrund ein Konzept pädagogischen Handelns in Anschlag gebracht, das nicht nur die Regression von Professionellen auf den Expertenstatus mit sich bringt, sondern bestenfalls wenig Aussicht auf Erfolg haben wird – schlimmstenfalls jedoch Pathologien in den Lebenswelten der Objekte pädagogischer Behandlung generiert.

Im Übergang zur Lernwissenschaft wird nun diese Technologisierung auf erweiterter Stufenleiter reproduziert: Indem die Psychologisierung auf *attitudes* als primären Ansatzpunkt zur motivationalen Einrichtung des Individuums als eines permanent Lernenden fokussiert, wird professionelles pädagogisches Handeln zur Technologie der Erzeugung von Kompetenzen als „Technologien des Selbst“ im Sinne Foucaults. Die Ausbildung dieser Kompetenzen nun kann mittels lernwissenschaftlicher Testverfahren auf den Grad ihrer Zielerreichung hin überprüft und im Rahmen einer idealtypischen Kausalbestimmung auf die im Unterricht eingesetzten Technologien zurückgeführt werden.

3.2 Professionalität in der managerialistischen Bildungseinrichtung

Die Frage nach dem Status des Projekts der Professionalisierung stellt sich grundsätzlich auch von einer anderen Seite, die der Einbindung institutionalisierter Bildung in staatsförmige Einrichtungen zuzurechnen ist. Aufgrund dieses spezifischen, grundsätzlich politisch gesteuerten institutionellen Kontextes ist der Anspruch auf Professionalisierung pädagogischen Handelns seit jeher einer besonderen Widerspruchsstruktur von erforderlicher professioneller Autonomie in der Bearbeitung pädagogischer Situationen einerseits und den entsprechenden staatlich-politischen Steuerungsansprüchen andererseits ausgesetzt. Im Zuge des Wandels der Staatlichkeit der westlichen kapitalistischen Gesellschaften wohlfahrtsstaatlichen Typs hin zu „nationalen Wettbewerbsstaaten“ (Hirsch 1998) verändern sich auch dessen Inhalt und Form. Zentrales Ziel ist die Ausrichtung der Gesellschaft „auf das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit, deren Grundlage die Profitabilität von ‚Standorten‘ für ein international immer flexibler werdendes Kapital ist“ (ebd., 75). In diesem Rahmen werden die Ausgaben für staatliche Aktivitäten, insbesondere wenn sie den ‚unproduktiven‘ wohlfahrtsstaatlichen Sektoren zuzurechnen sind, als zu minimierende Kosten (da Kosten die Staatsausgaben und

damit die fiskalische Belastung in die Höhe treiben) dargestellt. Gleichwohl können die staatlichen Aufgaben der Bildung und Erziehung, der Sicherung von Gesundheit, der sozialen Kompensation für Arbeitsmarktrisiken nicht einfach abgestreift werden.

Die ‚Lösung‘ dieses Problems, auf die in dieser Situation in fast allen westlichen Gesellschaften zurückgegriffen wird, ist die der Steigerung der Effizienz staatlicher Einrichtungen durch Binnenrationalisierung. Diese soll auf dem Wege einer von außen nach innen gerichteten ‚neuen Steuerung‘ der Institutionen erreicht werden. Die Außensteuerung wird in aller Regel in der Einrichtung von Märkten und, wo dies in reiner Form nicht möglich ist, in der Implementation von Marktsurrogaten oder Quasi-Märkten gesehen, in deren Rahmen über Wettbewerb, Rankings und League Tables Wettbewerbsdruck erzeugt wird, der die staatlichen Institutionen zur effizienzorientierten Binnenrationalisierung bewegen soll. Das Ziel besteht darin, durch innerorganisatorische Anpassungen in Struktur, Operationsweise und Arbeitsteilung Vorteile im „Wettbewerb“ zu erlangen. Dabei wird dem Organisationstypus des Unternehmens – weil dieser im privatwirtschaftlichen Sektor stets im Rahmen marktförmiger Umwelten angesiedelt ist – auch für die nun am Konkurrenzmechanismus auszurichtenden Institutionen des staatlich-öffentlichen Sektors Funktionalität zuerkannt – mit der Folge, dass sie qua Implementation der entsprechenden Steuerungsmodi umgestaltet werden sollen. Dies sind neben der stringenten Ausrichtung der gesamten Organisation an den externen Wettbewerbsbedingungen: Dezentralisierung, Budgetierung, Controlling, Leistungsmessung nach Output-Kriterien und Kennziffern, Zielvereinbarungen, Profilbildung – um die wichtigsten zu nennen. Erforderlich zur Implementation und Aufrechterhaltung dieser Steuerungsmodi ist die Etablierung einer Akteursgruppe, die sich mit wesentlichen Anteilen ihrer Tätigkeit der strategischen und operativen Durchführung dieser Aufgaben widmet: das Management. Dieses löst die bisher vorherrschenden Formen bürokratisch-kollegialer Leitung ab (Beckmann et al. 2007) und bildet eine eigenständigen Tätigkeitsbereich mit entsprechend ausgeweiteten Leitungsbefugnissen aus, der zunehmend – bis hin zum generischen Management betriebswirtschaftlicher Provenienz – professionalisiert wird. Auf der Grundlage der Prämisse der Sicherung des Überlebens der Institution im Rahmen der (simulierten) Marktkonkurrenz entsteht eine neue Hierarchisierung, die die Subordination der Professionellen unter das Management bedingt. Dessen ökonomische Handlungslogik überformt die Handlungslogiken professionellen Handelns (ebd.).

Dabei geht es in Rahmen des Umbaus staatlicher Bildungseinrichtungen hin zu konkurrierenden unternehmensähnlichen Formen durch managerielle Praktiken um die effiziente und kosteneffektive Verwendung der Mittel, die

Implementation von organisationsinternen Wettbewerbsstrukturen zwischen Fachbereichen und einzelnen Professionellen, die Etablierung von indikatoren-gestützten Evaluations- und Controlling-Verfahren, die Entwicklung von ‚Profillinien‘ zur Attrahierung von Schülern mit hohem Potential. Um externen und internen Konkurrenzbedingungen und -anforderungen zu genügen, geraten die professionellen Akteure zunehmend in den Zwang, evaluations-relevanten Output mit messbarer Leistung zu produzieren: „Der Konkurrenz-individualismus wird als das effektivste Mittel zur Nutzenmaximierung angesehen, Teamwork wird lediglich unterstützt, wenn angenommen wird, dass es der Qualitäts- und Produktivitätssteigerung dient. Die pädagogische Praxis wird auf eine ähnlich instrumentelle Weise bewertet und ausgewählt: Nicht nach ihrem Beitrag zur Entwicklung autonomer, reflektierter, kreativer und erfüllter Individuen, sondern nach ihrem Beitrag zur Maximierung der Gesamtleistungsfähigkeit der Schulen – bezogen auf die Prüfungsleistungen“ (Gewirtz 2003, 26) und die sie begleitenden Kompetenzniveaus. Die managerialistische Schule ist mithin auf die Lernwissenschaften angewiesen. Diese liefert ihr die Instrumentarien zur Erfassung der Kompetenzen und Leistungen von Schülern wie von Lehrkräften.

Mit diesem neuen Typus von Schule – dies gilt in ähnlicher Weise auch für andere Bildungseinrichtungen wie etwa die Universitäten (Münch 2009; Zimmer 2007) – und der sich in ihr durchsetzenden Subordination der Rationalität professionellen Handelns unter die Ägide managerieller Macht zur Durchsteuerung zersetzt sich die Basis eben jenes Handelns: Die reflexiv-fachliche Frage nach seiner Angemessenheit im Hinblick auf den vorliegenden Fall respektive die vorliegende Situation wird überformt durch die extern gesetzten Funktionalitäten für den Wettbewerb – sei es auf der Ebene der einzelnen Schüler, der Klasse, der Schule oder der Nation.

Die deprofessionalisierenden Konsequenzen dieser Entwicklung sind offensichtlich: Die Anbindung pädagogischen Handelns an eine im Kern auf Anwendbarkeit zur Erzeugung von Kompetenzen und Haltungen (*attitudes*) ausgerichtete und somit technologisch begründete Wissensbasis reduziert den Professionellen tendenziell auf den Experten. Die Unterordnung professioneller Handlungslogiken unter die managerialistischen Imperative der Konkurrenz im Rahmen unternehmerischer Bildungseinrichtungen reduziert die Professionellen tendenziell auf die Berufsrolle. Die Realisierbarkeit des Projekts der Professionalisierung scheint gegenwärtig fraglich wie kaum zuvor.

4 Ein Gegenbeispiel: Reprofessionalisierung der Lehrerbildung und gesellschaftstheoretisch begründete empirische Bildungsforschung in England

4.1 Gegenbewegungen: ein übergreifendes Konzept des Lehrerhandelns

Der Weg, den die Lehrerbildung und das Projekt der Professionalisierung des Lehrerhandelns hierzulande nehmen, ist nicht ohne Alternative. Ausgerechnet in England, das das von der OECD vorgegebene Programm sehr früh und mit großer Konsequenz, ja neoliberaler Radikalität eingeschlagen hat (Whitty 1998; Sünker 2003: Kap. II), sind bemerkenswerte Diskussionen über die Konsequenzen des oben dargestellten bildungspolitischen Wegs zu verzeichnen. Die aus der Implementierung umfassender Wettbewerbsmechanismen im Bildungs-, insbesondere im Schulwesen sich ergebenden Widersprüche haben in der professionellen wie allgemeinen Öffentlichkeit bis hin zur Tagespresse zu einer intensiven Debatte über den zunehmend erodierenden Zusammenhalt der Gesellschaft, über mangelhafte sozialstrukturelle Mobilität als Resultat starrer Klassengrenzen, über das Verschwinden der „bürgerlichen Mitte“ sowie über die Bestandsfähigkeit der demokratischen Verfassung unserer Gesellschaften geführt.

In der Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftspolitisch bedeutsamen Entwicklungen sind bei relevanten Akteuren im Bildungsbereich Versuche zu verzeichnen, die auf eine Reprofessionalisierung des Lehrerhandelns abzielen: Gegenüber den auch und gerade in England stark verankerten instrumentellen und technologischen Konzeptionen werden dort gegenwärtig erneut bildungs- und professionspolitische Ansätze diskutiert, die Lehrerhandeln als Bildungsarbeit begreifen und mit der Notwendigkeit einer reflexiven Professionalität begründen – so Pollard (2010, 9) in einem offiziellen Dokument, das wesentlich vom *General Teaching Council for England* (GTCE), der Vereinigung der lehrerbildenden universitären Departments, verantwortet wird.

Dabei geht es im weiten Rahmen um eine umfassende, gleichwohl in sich differenzierte Konzeptualisierung von Lehrerarbeit, die auf den drei sich wechselseitig beeinflussenden Säulen Wissenschaft, Handwerk und Kunst aufruht („pedagogy as the science of teaching – research-informed decision-making“, „pedagogy as the craft of teaching – mastery of a full repertoire of skills and practises“, „pedagogy as the art of teaching – responsive, creative and intuitive capacities“, GTCE 2010, 5) und in den „Prinzipien des Lehrens und Lernens“ (Pollard 2010, 8) weiter ausbuchstabiert wird. In dieser integrativen Konzeptualisierung wird zudem erkennbar, dass die – insbesondere in Bezug auf Lehrerbildungskonzepte höchst unproduktiven – Spaltungen zwi-

schen Kultur- und Sozialwissenschaften auf neue Weise überwindbar sind.

Es ist die explizite Intention dieses pädagogischen Diskurses, die Vereinseitigung und Reduktion der Komplexität des Lehrerhandelns auf das durch Psychologisierung und Technisierung sowie managerialistische Steuerung Machbare in Frage zu stellen und die Perspektive eines genuin auf Wissenschaftlichkeit bezogenen Lehrerhandelns (wieder) zu gewinnen:

„In a world-class educational workforce – Finland might be used as an example – teachers are the ones who initiate discussions about pedagogy, and then evaluate and critique the ideas they develop. This ‚pedagogic discourse‘ aspires to be explicitly grounded in the scrutiny of ideas, theories, ethical values and empirical evidence. It goes well beyond simplified prescription, for instance of ‚what works‘, and supersedes reliance on centrally-imposed performance targets. In their place is greater trust in teachers’ capacity for self-improvement as an inherent element of their professional identity” (GTCE 2010, 4).

4.2 Gesellschaftstheorie und Bildungsforschung

Diese neue Positionierung im Kontext der Lehrerbildung ist jedoch nicht unabhängig von den Analysen, Forschungsergebnissen und Diskursen einer im angelsächsischen Sprachraum (insbesondere in Großbritannien und den USA) seit längerem schon bestehenden interdisziplinären Bildungsforschung zu sehen, die aus den Bereichen *sociology and politics of education*, *curriculum theory and development* sowie *critical pedagogy* gespeist wird. Dieser Forschungsrichtung ist es gelungen, kritische Analysen der vorherrschenden Formen institutionalisierter Bildungsprozesse und Lehrerbildung vorzulegen, die auch für vergleichbare Verhältnisse hierzulande Relevanz beanspruchen können. Gleichwohl werden die Ergebnisse dieser Ansätze von Bildungsforschung (mit wenigen Ausnahmen, wie etwa die Arbeiten von L. von Friedeburg oder M. Vester) von der den Mainstream repräsentierenden Bildungsforschung des deutschen Sprachraums – bislang – kaum rezipiert.

Eingeleitet wurde diese gesellschaftstheoretisch begründete und zugleich empirisch arbeitende Tradition von Bildungsforschung,⁴ in deren Zentrum die Kritik der Instrumentalisierung des Bildungssystems und einer entsprechenden Ausbildung der LehrerInnen für die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse steht, mit *Society, State and Schooling* von Young und Whitty (1977)⁵ sowie *Ideology and Curriculum* von Apple (1979).⁶ Im Zen-

4 Dass dieser Ansatz, von dem die deutsche Bildungsforschung überwiegend so gut wie keine Notiz nimmt, sich paradigmatisch durchgesetzt hat, zeigen inzwischen erschienene Handbücher (Apple et al. 2009; Apple et al. 2010). Eine erste umfassende Darstellung zu historischen Wurzeln und Systematik hat Wexler bereits 1987 vorgelegt.

5 Dieser Linie folgte ein von Apple (1982) edierter Band *Cultural and Economic Reproduction in Education*.

6 Apples ideologiekritische Interessen in der Analyse von ‚Wissen‘, seine Destruktion von

trum stehen dabei Fragen nach den Relationierungen von Staat(s)theorie, Klasseninteressen und Ideologieproduktion, um die Produktion wie Reproduktion von sozialer Ungleichheit mit Hilfe des Bildungssystems bestimmen zu können. Deutlich wird bereits hier – wie dann auch in Bourdieus Spätwerk *Der Staatsadel* (2004) – die strategisch relevante Bedeutung des Bildungssystems für die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die damit verbundenen Formen von Macht und Herrschaft. Gestützt und vervollständigt werden diese Analysen des Zusammenhangs von Gesellschaftsstruktur und Bildungsinstitutionen durch eine Vielzahl ethnographischer Schulstudien, mit deren Hilfe es möglich ist, ein empirisch gesättigtes Bild dieses Zusammenhangs einschließlich seiner Konsequenzen für die konkreten Beteiligten zu zeichnen.⁷ Vor dem Hintergrund der intensiven Rekonstruktion der Prozesse der Aufrechterhaltung und kontinuierlichen Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse durch und in Bildungsinstitutionen wird deutlich, dass der Beitrag der in diesen Institutionen Handelnden nicht unthematisiert bleiben kann. Der Frage nach der Bedeutung von Lehrerhandeln sowie nach der vorbereitenden Lehrer(aus)bildung kommt damit ein systematischer Stellenwert zu.

Die oben referierten, aktuell diskutierten integrativen Konzeptualisierungen von *Lehrerhandeln* können ihrerseits auf Konzepte der *Lehrerbildung* bezogen werden, die bereits in einer frühen Phase der Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Konzeptionen entwickelt wurden. Als exemplarisch in dieser Hinsicht kann die Positionierung von Kincheloe (1993, 195) gelten, in der die vier Paradigmen von *teacher education* diskutiert werden, wie sie auch im deutschsprachigen Kontext bekannt sind: „(1) behavioristic, (2) personalistic, (3) traditional-craft, and (4) inquiry-oriented“. Kincheloes Darstellung der letztgenannten Position impliziert zugleich eine grundsätzliche Kritik der zuvor genannten Ansätze, da allein mit einer forschungsorientierten Lehrerbildung die notwendige Entwicklung von Forschungsfähigkeiten im Bereich des Lehrens und seiner multidimensionalen Kontexte betrieben werden kann.

Unter diesem Blickwinkel wird Lehrerbildung zum Versuch, Professio-

common sense, finden eine wichtige Fortsetzung in seiner Schrift *Official Knowledge* (1993); in diese Linie lässt sich auch Chomsky mit seiner Schrift *On MisEducation* (2000) einfügen.

7 Exemplarisch sind hier zu nennen: P. Willis: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs* (1977); P. McLaren: *Schooling as a ritual performance* (1986); St. Ball: *Beachside Comprehensive* (1981); Ph. Wexler: *Becoming Somebody* (1992); H. Mehan et al.: *Constructing School Success* (1996); G. Whitty: *Making Sense of Education Policy* (2002), und bezüglich der Entzifferung von klassenbasierten familialen Bildungsentscheidungen: St. Ball: *Class Strategies and the Education Market* (2003); C. Vincent/St. Ball: *Childcare, Choice and Class Practises* (2006).

nelle mit Fähigkeiten zum Lehren und Forschungsfähigkeiten zum Analysieren dessen, was sie in Beziehung zu SchülerInnen, Schulen und Gesellschaft tun, heranzubilden. Vermittelt über den forschenden Zugang zur Realität der Schule, mitsamt den in ihr herrschenden Bedingungen, konstituiert eine solche Konzeptualisierung von Lehrerbildung einen Typus von Professionellen, der diese Realität als politisch hergestellt zu begreifen und zu transzendieren vermag und dabei die eigene Rolle für die Reproduktion dieser politischen Realität reflexiv einholt (Kincheloe 1993, 196f., 199ff.).

Das Beispiel Englands ist aus unterschiedlichen Gründen von Bedeutung. Es zeigt, dass die in diesem Beitrag skizzierten Tendenzen im Bereich der lokalen, nationalen und transnationalen Reformen der Lehrerbildung und der neuen Gestaltung des Bildungssystems auf strukturelle Grenzen stoßen, wenn sie (wie es in England in hohem Maße der Fall war) tatsächlich realisiert werden. Der englische Weg zu einer wissenschaftlichen Reprofessionalisierung des Lehrpersonals kann als kritische Reaktion auf die von der OECD implementierten Reformprozesse gedeutet werden. Aber er kann auch als die (nicht zuletzt ökonomisch bedingte) Antwort auf die zuvor dargestellte Entprofessionalisierung der Lehrerbildung angesehen werden. Denn das entprofessionalisierte Lehrpersonal ist vielleicht billig, ob es dann aber auch wirklich einsatzfähig ist, kann bezweifelt werden. Das Lehrerbildungskonzept des *General Teaching Council for England* nimmt Bezug auf eine kritische erziehungswissenschaftliche Tradition, die Lehre und Forschung weder die Empirie von der Theorie noch sozialwissenschaftliche von kulturwissenschaftlichen Ansätzen trennt.

Hierzulande kann eine angemessene Reaktion auf die Entkopplung der Lehrerbildung von der Erziehungswissenschaft nur in der Entwicklung eines Konzepts pädagogischer Professionalität bestehen, das der Komplexität der aktuellen gesellschaftlichen Transformationen entspricht und dessen Ziel die Bildung der Urteilskraft des Lehrpersonals ist. Dafür sind fundierte Kenntnisse bezüglich der kulturellen, politischen und ökonomischen Veränderungen der Bildungseinrichtungen und der pädagogischen Praxis notwendig, die über pädagogische Diagnostik weit hinausreichen.

Literatur

- Anderson, Benedict (1983/1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt a. M./New York.
- Apple, Michael (1979): Ideology and Curriculum. London.
- Apple, Michael (Hrsg.) (1982): Cultural And Economic Reproduction In: Education. Essays on Class, Ideology and the State. London.
- Apple, Michael (1993): Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age. New York/London.

- Apple, Michael/Au, Wayne/Gandin, Luis Armond (Hrsg.) (2009): The Routledge International Handbook of Critical Education. New York/London.
- Apple, Michael/Ball, Stephen/Gandin, Luis Armond (Hrsg.) (2010): The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. New York/London.
- Ball, Stephen (1981): *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge.
- Ball, Stephen (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London/New York.
- Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Schaarschuch, Andreas/Schrödter, Mark (2007): Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Studie zu organisationalen Bedingungen ermächtigender Formalisierung. In: *Zeitschrift für Sozialreform*, 53. Jg., H. 3, 275–295.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre (2004): *Der Staatsadel*. Konstanz.
- Chomsky, Noam (2000): *On MisEducation*. Lanham.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: dies. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M., 9–48.
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27*, 143–161.
- Expertenkommission zur Ersten Phase (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Endfassung der Empfehlungen*, <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf>.
- Flitner, Elisabeth (2006): Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA. In: Oelkers, Jürgen, Casale, Rita et al. (Hrsg.): *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn, 245–266.
- General Teaching Council for England (2010): Introduction. In: Pollard, Andrew (ed.), 4–6.
- Gewirtz, Sharon (2003): Die managerialistische Schule. Konsequenzen und Widersprüche der Postwohlfahrtsstaatlichkeit in der Bildung. In: *Widersprüche*, 23. Jg., H. 89, 19–37.
- Green, Andy/Preston, John/Janmaat, Jan Germen (2006): *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. Houndmills.
- Herzog, Walter (2005): Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung, Vortrag, Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung. Rauischholzhausen, 26.–27. Mai 2005. http://www.dgfe-sektion5.de/kom2/dokumente/vortrag_w-herzog_2005.pdf
- Hirsch, Joachim (1998): *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin.
- Jann, Olaf (2010): Fatale Mobilmachung. Die neue Wissenspolitik und die Universitäten. In: *Forschung & Lehre*, H. 4, 254–255.
- Kincheloe, Joe (1993): *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*. Westport, London.

- Kolbe, Fritz-Ulrich/Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter (1994): Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker, Heinz/Timmermann, Dieter/Kolbe, Fritz-Ulrich (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt a. M., 11–33.
- McLaren, Peter (1986): Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols & Gestures. London.
- Mehan, Hugh et al. (1996): Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-Achieving Students. Cambridge.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.
- OECD (Hrsg.) (2002): Understanding the Brain. Toward a New Learning Science. Paris.
- OECD (Hrsg.) (2007): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris.
- Oelkers, Jürgen (2009): „I wanted to be a good teacher...“. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 70–182.
- Pollard, Andrew (Hrsg.) (2010): Professionalism and Pedagogy: A Contemporary Opportunity. A Commentary by TLRP and GTCE. London.
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. In: Erziehungswissenschaft, 14. Jg., Heft 27, 109–136, online: <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf>.
- Radtke, Frank-Olaf (2008): Die außengeleitete Universität. In: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, H. 1, 117–133.
- Sünker, Heinz (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Thole, Werner/Schweppe, Cornelia/Lohmann, Ingrid/Andresen, Sabine/Scheipl, Josef/Schrödter, Mark (2006): Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung – Folgen für die Sozialpädagogik. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden, 265–278.
- Vincent, Carol/Ball, Stephen (2006): Childcare, Choice and Class Practices. Middle-Class Parents and their Children. London/New York.
- Wexler, Philip (1987): Social Analysis of Education. After the New Sociology. New York/London.
- Wexler, Philip (1992): Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School. London/Washington.
- Whitty, Geoff (1998): Citizens or Consumers? Continuity and Change in Contemporary Education Policy. In: Carlson, Dennis/Apple, Michael (Hrsg.): Power/Knowledge/Pedagogy. The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times. Boulder, 92–109.
- Whitty, Geoff (2002): Making Sense of Education Policy. London.
- Willis, Paul (1977): Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Farnborough.

- Young, Michael/Whitty, Geoff (eds.) (1977): *Society, State and Schooling. Readings on the Possibilities for Radical Education*. Barcombe.
- Zimmer, Gerhard (2007): Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise – Perspektiven und Widersprüche. In: *Das Argument*, Jg. 49, H. 272.4, 546–559.